

PASCUALENA Julie

UNE APPROCHE DE L'IMPROVISATION À DESTINATION DES VIOLONISTES BAROQUES DÉBUTANTS

Travail de Master réalisé en vue de l'obtention du
Master of Arts HES-SO en Pédagogie Musicale orientation en Enseignement
instrumental ou vocal

Tuteurs : MONTI Davide & TRIPET LIÈVRE Carine

Mars 2023

Table des matières

INTRODUCTION	4
I.CADRE THEORIQUE.....	6
1. L'improvisation qu'est-ce que c'est ? Comment ça marche ?.....	6
1.1. Définition	6
1.2. Stades	7
2. Rapport à l'erreur.....	8
2.1. Explications.....	8
2.2. L'anxiété de performance et le rapport à l'erreur.....	10
3.Stratégies d'enseignement.....	12
1.1.Conditions essentielles pour un climat de confiance	12
1.2.Utilisation de l'imaginaire pour s'exprimer.....	14
1.3.Exercer la réactivité	15
1.4.Mise en place et intégration du langage.....	16
1.5.Renforcer la mémorisation.....	17
II. EXERCICES PRATIQUES.....	19
1. Exploration, (re)découverte de l'instrument, inversion du rapport à l'erreur	19
2. Intégration du style, exercices basiques, construction du langage.....	22
3. Approfondissement, mise en situation, différenciation des styles et développement du langage	25
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	32
SITOGRAFIE	34
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	34

INTRODUCTION

À l'époque baroque l'improvisation était une pratique généralisée, faisant partie intégrante d'un acte de création musicale, avec la composition. De fait, il s'agissait véritablement d'un élément constitutif du discours musical pouvant prendre la forme de composition sur table, mais aussi de la réalisation du contrepoint, la diminution sur des pièces connues, ou l'ajout d'ornements et de variations aux mélodies et ornements. Elle était considérée comme nécessaire pour exprimer pleinement les affects¹ suggérés par la musique écrite. Depuis, il semble que la place dévolue à l'improvisation n'ait cessé de se réduire dans le langage musical classique occidental. Si l'on se penche un peu en arrière on s'aperçoit qu'en réalité cette pratique était encore en usage chez les musiciens classiques jusqu'au XXe siècle, où elle a quasiment disparu de l'enseignement des conservatoires. Il semble qu'elle commence à être réhabilitée depuis quelques temps, et l'on trouve de plus en plus de cours et ateliers dans les conservatoires et écoles de musique. Cependant de nombreux pédagogues se trouvent démunis quand il s'agit de l'enseigner à leurs élèves, pour l'avoir trop peu pratiquée et quand bien même, souvent trop tard dans leur parcours.

À l'origine de ce mémoire il y a donc la constatation du fait que la plupart des musiciens classiques se trouvent dans un état de désarroi voire de blocage total face à l'improvisation. Et même, à moins d'avoir une pratique de l'improvisation régulière, plus le musicien est avancé, plus il se trouve inhibé quand il s'agit de jouer sans partition et laisser libre cours à sa créativité. Pourtant l'apprentissage en école de musique donne au musicien classique les moyens de maîtriser son instrument grâce à une technique solide bâtie patiemment. J'ai remarqué aussi que les musiciens classiques sont souvent étonnamment plus à l'aise dans des exercices d'improvisation libre, sans base rythmique ou échelle harmonique, que dans des grilles, même avec une base harmonique très simple. Du moins les improvisations libres sont souvent plus vivantes, créatives, et les musiciens s'écoutent et s'amuse beaucoup plus, alors que ça n'est pas leur langage musical habituel.

Ce paradoxe, j'ai pu le constater de façon récurrente chez moi-même et chez mes collègues. Le musicien qui, après des années d'études se retrouve ainsi incapable de jouer quelques notes est alors pris de désarroi et a l'impression de ne plus rien savoir faire. Bien souvent lors de séances collectives l'improvisateur novice attend son tour avec appréhension, et lorsqu'il doit jouer deux possibilités s'ouvrent à lui : se jeter dans le vide en tentant de s'écouter, perdant la structure harmonique ou rythmique, ou bien essayer de rester dans le cadre, en calculant les notes qui arrivent, produisant alors une improvisation prudente, plate et répétitive. Dans les deux cas le résultat est frustrant voire

¹L'Affektlehre (Théorie des Affects), selon laquelle les différents paramètres musicaux (tonalités, modes rythmiques, etc) génèrent différents types d'émotions bien spécifiques, guide les choix de l'improvisation, en particulier à partir de la fin de la Renaissance.

franchement désagréable. Le moment d'improviser devient alors un moment de stress et de tension. Lorsque le violoniste tente d'ornementer une pièce de l'époque « baroque » il se trouve, en plus de cela, confronté à l'exigence de respecter un style en particulier, ce qui représente une contrainte supplémentaire et restreint encore d'avantage sa liberté.

Comment remédier à cette paralysie résultant de la peur de l'erreur, en vue d'improviser librement dans le langage spécifique du violon baroque ? Je tente ici d'élaborer une méthode d'apprentissage et d'intégration de l'improvisation baroque pas à pas pour un violoniste néophyte en proposant trois phases d'apprentissage : l'exploration, l'intégration du langage, et l'approfondissement du style.

I. CADRE THEORIQUE

1. L'improvisation qu'est-ce que c'est ? Comment ça marche ?

1.1. Définition

Pour commencer voici de brèves définitions de l'improvisation et l'ornementation à l'époque moderne :

« Improvisation : Exécution et création musicales spontanées, ni préparées ni notées. »

« Ornementation : Manière de choisir et de répartir les ornements d'une mélodie. »² Larousse

L'accent est mis sur le caractère spontané et libre de l'improvisation, tandis que l'ornementation semble plus structurée, plus anticipée. On la rapprocherait plutôt d'un savoir-faire. Ce sont effectivement les connotations actuelles de ces deux termes. À l'époque baroque le terme d'ornementation est alors beaucoup plus rare. On ne le trouve pas dans le Dictionnaire de Musique de Sébastien de Brossard³. Dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert le terme « orner » renvoie, comme dans la plupart des acceptations de l'époque, à une décoration, un embellissement (en musique : de la mélodie).

Voyons alors la définition de l'improvisation au XVIIIe siècle dans l'*Encyclopédie* :

« Improviser, improvisateur (gram.) : Il se dit du talent de parler en vers, sur le champ et sur un sujet donné. Quelques Italiens le possèdent à un degré surprenant : on a d'eux des pièces qui ont été engendrées de cette manière miraculeuse et qui sont pleines d'idées, de nombres, d'harmonie, de fiction, de feu et de chaleur. Après une longue méditation et un long travail, il est incertain qu'on eut mieux fait. »⁴ On n'est pas très avancé avec cette définition, néanmoins on remarque que l'improvisation est comparée au langage, et que les Italiens sont cités en exemple comme maîtres en la matière.

Comme l'écrit Ludovico Zacconi un peu plus tôt : « le compositeur n'a d'autre souci que d'écrire selon les règles de la composition »⁵. Ganassi quant-à lui affirme que « la diminution n'est autre qu'un ornement du contrepoint. »⁶. On comprend que la composition, le contrepoint sont comme une charpente que l'ornementation vient décorer ensuite. Ainsi les deux plans seraient séparés ? Au

²Site internet : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ornementation/56526>

³Sébastien de BROSSARD : *Dictionnaire de musique*. Paris, Christophe Ballard, 1705

⁴Denis DIDEROT et Jean LE ROND d'ALEMBERT : *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1751-1772, vol.8

⁵William DONGOIS : *Semplice ou passeggiato. Diminution et ornementation dans l'exécution de la musique de Palestrina et du stile antico*. 2014, Genève, Droz – Haute École de Musique de Genève

⁶William DONGOIS : Opus cit.

contraire, il apparaît à la lecture des traités qu'en pratique la diminution est constitutive de l'exécution d'une pièce.

Le compositeur et violoniste Francesco Geminiani a laissé un traité didactique, *L'Art de jouer le Violon*⁷, dans lequel il propose des exemples de gammes et d'exercices techniques, ainsi que des petites pièces didactiques. L'ouvrage se divise en deux parties : les explications relatives à chaque exemple dans la première partie ; les exemples dans la deuxième partie. L'Exemple XVIII «Contains all the Ornaments of Expression, necessary to the playing in a good Taste.⁸ » En plus de décrire les symboles relatifs aux différents ornements, il met en garde le lecteur contre les mauvaises pratiques, exposant sa vision du bon goût à travers ses explications. Il faut tout d'abord connaître les règles de l'art (autrement dit du contrepoint), et s'exercer à les pratiquer. Si Geminiani ne dénie pas le génie et le talent inné, il considère que le travail permettra de le structurer et l'améliorer. Il enjoint les musiciens à respecter, même « renforcer l'intention du compositeur. » Selon l'exécution, l'ornementation d'une pièce ne donne pas lieu seulement à restituer les idées du compositeur, mais va jusqu'à les renforcer.

On retrouve cette idée dans la rhétorique, le discours écrit n'ayant aucune valeur tant qu'il n'est pas déclamé, l'*executio*⁹ étant partie intégrante de ce dernier. Si l'orateur n'est pas ému au moment de déclamer, si ses injonctions manquent de force, le discours perd de sa puissance.

Finalement à la lecture des traités on se rend compte que les termes *improvisation*, *ornementation*, *diminution*, *variation*, sont majoritairement synonymes et interchangeables, et nous les utiliserons ainsi dans ce mémoire.

1.2. Stades

Il existe plusieurs modèles de découpages différents de l'apprentissage de l'improvisation selon les auteurs. Mon propos n'est pas de les étudier ou comparer. Je citerai simplement celui de John Kratus, professeur à l'Université du Michigan, afin étayer l'idée que cet apprentissage en passe par différentes phases, et peut-être rapproché d'une forme de langage.

« Les étapes d'apprentissage et de développement de l'improvisation : le modèle de Kratus (1995)

1. L'exploration : [...] À ce niveau, l'élève n'entend pas intérieurement les sons qu'il produira. L'exploration sonore lui permet de développer une compréhension des relations entre le son et l'action posée sur l'instrument un peu comme le babillage de l'enfant qui apprend à parler. [...]

⁷Francesco GEMINIANI : *The Art of Playing on the VIOLIN*. p.6, London, John Johnson, 1751

⁸Traduction : « Contient tous les ornements de l'expression, nécessaires pour jouer avec bon goût. »

⁹Moment de la déclamation pour un orateur par exemple ; exécution musicale pour un musicien.

2. L'improvisation orientée sur le processus : Au deuxième niveau, l'élève commence à produire un plus grand nombre de patrons cohérents et se réfère légèrement à un centre tonal. La musique produite commence à correspondre à ses intentions. [...] commence à répéter certains motifs musicaux. [...]
3. L'improvisation orientée sur le produit : Au troisième niveau, l'élève devient plus sensible à la musique de son environnement et commence à structurer ses improvisations de façon à ce qu'elles ressemblent à la musique qu'il entend et qu'il interprète. Il utilise de façon plus cohérente la tonalité et la métrique. [...]
4. L'improvisation fluide : Au quatrième niveau, l'élève manipule son instrument de façon plus automatique et détendue; il n'a pas à prêter une attention particulière aux mouvements nécessaires à la création d'un son à l'instrument. L'élève contrôle davantage les macrostructures musicales que sont la tonalité, les tempi et la métrique. [...]
5. L'improvisation structurée : Au cinquième niveau, l'élève prend conscience de la structure globale de l'improvisation et développe des stratégies musicales et non musicales pour susciter l'intérêt de l'auditeur. À ce stade, l'élève sait également utiliser et transgresser certaines règles syntaxiques musicales.
6. L'improvisation stylistique : Au sixième niveau, l'élève improvise habilement; il comprend, maîtrise et utilise les caractéristiques mélodiques, harmoniques et rythmiques d'un style donné.
7. L'improvisation personnelle : Au septième niveau, le musicien est capable de transcender les styles connus et de développer un nouveau style qui établit ses propres règles. Il est à noter que l'atteinte d'un tel niveau n'est accessible qu'au prix de nombreuses années de travail et requiert un haut niveau d'habiletés instrumentales. »¹⁰

2. Rapport à l'erreur

2.1. Explications

Le premier frein à la pratique de l'improvisation chez le musicien classique réside probablement dans son rapport à l'erreur. En effet, en raison de l'exigence de respect du style et de la précision de la restitution de la partition, la « pratique de correction systématique des erreurs dans le cours individuel a un impact direct sur la confiance de l'élève en situation d'apprentissage ou de production. En effet, à force d'être régulièrement stoppé dans sa production musicale pour corriger des erreurs, pourtant toujours dans le but de progresser, l'élève finit par ne plus oser jouer. » Nombre professeurs ont pu observer chez leurs élèves « une pratique fréquente qui consiste à s'arrêter brièvement avant

¹⁰ Félix BERGERON : *HEMU - Didactique de l'improvisation* <https://www.felixbergeronmusic.ch/impro>

d'aborder une difficulté, ceci afin d'éviter de se tromper. C'est un signe fort : mieux vaut ne pas jouer plutôt que de faire une erreur. L'élève a incorporé une règle qui pose problème dans la musique et que [Carine Tripet-Lièvre] appelle « la stigmatisation de l'erreur ». »¹¹ A tel point que chez certains en effet l'auto-critique en vient à précéder le retour du professeur. A la moindre erreur, voire au moindre doute, ils s'arrêtent de jouer d'eux-même, dans l'attente du verdict du professeur. Ainsi dans de nombreux cas les cours ne constituent plus un moment de plaisir mais une succession de vérifications et corrections des fautes. Le rapport à l'erreur atteint alors des proportions qui finissent par nuire à l'épanouissement des élèves.

La fidélité (certes légitime) à la volonté et au « texte » du compositeur étant sacralisée, le détenteur du savoir faisant office d'autorité supérieure en la personne du professeur, celui-ci est aussi engagé dans ce rapport problématique à l'erreur, car celles « repérées chez les élèves les remettent eux-même en question [les enseignants] à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. »¹² L'erreur de l'élève devient donc celle du professeur dans le sens où il a échoué à enseigner. Dans les deux cas, « l'erreur y est regrettable et regrettée, » et « possède un statut négatif auquel on cherche à remédier ». ¹³

On a vu évoluer progressivement ce rapport aux erreurs dans de nombreux courants pédagogiques. Ainsi, les modèles constructivistes s'efforcent de leur conférer un statut beaucoup plus positif : « le but visé est toujours bien de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître – voire même quelque fois les provoquer – si l'on veut réussir à les mieux traiter. »¹⁴ Elles deviennent alors les « symptômes » des obstacles auxquels les élèves sont confrontés, et guident le professeur au cœur du processus d'apprentissage en indiquant la voie des progrès à faire.

Or, certains pédagogues portent un regard encore plus positif sur cette question, allant jusqu'à considérer l'erreur comme un passage obligé et nécessaire, ainsi que dans les pratiques d'improvisation et le jazz. Aller plus loin ça n'est pas chercher à masquer, oublier la faute en faisant comme si elle n'avait pas eu lieu, c'est la transformer en recherche d'expression personnelle. Une note imprévue et pas du tout dans l'harmonie qui la sous-tend peut devenir une couleur spéciale, un motif extra - ordinaire. Il ne s'agit plus du tout d'une erreur. En jazz cela devient la *blue note*¹⁵, en baroque c'est une *dissonance*. Or c'est le propre de la musique baroque que de savourer les dissonances, en

¹¹Carine TRIPET-LIEVRE : *Obstacles et résolution de problème : de l'erreur dans l'apprentissage musical*. 27 octobre 2017, www.pedagozique.ch -

¹²Jean-Pierre ASTOLFI. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner* ESF éditeur

¹³*Op. cit.* p.13

¹⁴*Op. cit.* p.15

¹⁵Je repense souvent à ce tromboniste de jazz me citant lui-même son professeur : « En jazz si tu commences ton solo par une fausse note, rejoue-là, et là les gens ils vont dire : Ouah, c'est barré ce qu'il fait ! »

témoignent les écrits sur la *seconda prattica* : un peu avant le XVII^e siècle les règles du contrepoint changent et les compositeurs n'ont plus l'obligation de préparer une dissonance. Ils en sont tellement friands que certains commencent des pièces par des accords extrêmement dissonants, produisant un effet absolument saisissant (voir les madrigaux de Carlo Gesualdo par exemple). L'expressivité est portée aux nues, et l'on trouve toute une littérature détaillant et classifiant les effets des intervalles. D'une manière générale aucune musique ne se compose que de consonances par rapport à son système quel qu'il soit, cela deviendrait extrêmement ennuyeux. Au contraire, les alternances de dissonances et consonances engendrent des tensions et résolutions qui provoquent attente et satisfaction chez l'auditeur, et d'intenses mouvements d'affects. C'est ce qui rend la musique imprévisible et belle. Oser transformer l'erreur en quelque chose d'autre (beau, expressif, surprenant, effrayant...), voilà un objectif pour qui veut se défaire de la peur de se tromper.

2.2. L'anxiété de performance et le rapport à l'erreur

Cette relation problématique à l'erreur n'est pas sans conséquences : peur, angoisse, trac, stress, anxiété, tous ces termes généraux sont couramment employés par les musiciens eux-même pour décrire l'émotion désagréable voire paralysante qui peut s'emparer d'eux au moment de jouer.

L'*anxiété* est définie par le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* comme « l'anticipation craintive du danger ou du malheur futur accompagnée d'un sentiment d'inquiétude, de détresse et/ou de symptômes somatiques de tension ».¹⁶ Autrement dit il s'agit d'une inquiétude face au risque, et on peut faire le rapprochement avec le musicien qui s'apprête à improviser puisqu'il est face à l'inconnu ; par définition on ne sait pas ce qu'il va se passer.

Pour ce qui a trait à notre sujet voyons maintenant la définition du terme *anxiété de performance*, dans la mesure où il s'agit du terme employé par les psychologues¹⁷ :

« L'anxiété liée à la performance musicale [*music performance anxiety*] est l'expérience de l'appréhension marquée et persistante liée à l'exécution musicale qui surgit à travers des expériences particulières d'anxiété. Elle se manifeste par des combinaisons de symptômes affectifs, cognitifs, somatiques et comportementaux et peut se produire dans un éventail de contextes de performance, mais elle est généralement plus grave dans des contextes impliquant un investissement élevé de l'ego et une évaluation perçue comme une menace. »¹⁸

On voit apparaître là les termes d'*appréhension*, de nouveau la peur de ce qui va suivre, ainsi qu'*évaluation perçue comme une menace*. La crainte du jugement d'autrui est si forte que l'évaluation

¹⁶ *American Psychiatric Association*, 2013, p.181, traduction : Cassandre VILLE

¹⁷ *Music performance anxiety* (Kenny, 2006)

¹⁸ Kenny, 2009, p.433, traduction : Cassandre VILLE

est appréhendée comme un véritable danger. On comprend alors que la peur de l'erreur soit si inhibante.

Les travaux des neurologues et les études sur la gestion du stress et la préparation aux concours nous confirment que l'anxiété, le stress, le trac, etc, sont des sentiments qui se rattachent directement à la peur, émotion elle-même très puissante qui engendre instinctivement des réflexes primitifs totalement inappropriés quand il s'agit de faire de la musique. Même s'il n'y a pas d'enjeu particulier, lorsque nous anticipons une erreur nous avons beau savoir que notre seul risque est de froisser les oreilles du public, avec pour conséquence une simple vexation personnelle, notre cerveau, lui, enclenche un certain nombre de mécanismes physiques nous préparant à parer un réel danger - soit la fuite ou l'attaque. Pour ne donner qu'un seul exemple de ces réactions, l'accélération du rythme des battements cardiaques ne fera qu'empirer le stress, à l'opposé de l'état de détente que nous recherchons.

Une des réponses gênantes à cette peur chez le musicien classique sera la référence systématique au visuel. Durant ses cours de formation musicale et d'instrument il a appris à respecter fidèlement la moindre indication écrite, depuis la durée des notes et l'articulation induite par la notation, jusqu'à la plus infime nuance. Chaque détail se doit d'être respecté scrupuleusement et le moindre écart au texte est systématiquement relevé et corrigé par le professeur. Dans le cas d'un élève violoniste, même s'il joue parfaitement un exercice, s'il a engagé le premier coup d'archet « poussé » au lieu de « tiré » par exemple, et continué « comme ça vient », l'exercice sera considéré comme raté car il aura tout joué « à l'envers ». L'étudiant aura alors tendance à s'accrocher à la partition comme à une bouée, un indicatif de tous les paramètres à prendre en compte pour réaliser « parfaitement » la production sonore.

Il est intéressant de se pencher sur le rapport à la partition et à la perfection à l'époque baroque. Au début du XVII^e siècle les compositeurs ne précisent généralement pas l'instrumentation de leurs œuvres, une ligne de dessus pouvant être jouée à la flûte, au violon, cornet, hautbois, etc par exemple, et le continuo par un ou plusieurs instrumentistes : luth/théorbe/guitare, etc ; clavecin/épinette/orgue, etc ; basse d'archet (viole/ violoncelle/violone, etc). Les musiciens sont poly-instrumentistes et chanteurs, prêts à jouer d'un instrument ou un autre en fonction des besoins. Ils peuvent octavier, transposer leurs parties sans problème et la réalisation de la basse continue est laissée à discrétion du musicien. Ils sont habitués à faire avec les moyens du bord, c'est-à-dire des instruments instables et sujets aux conditions climatiques, parfois détériorés, sans avoir nécessairement la possibilité de les réparer sur place. Une exécution réussie n'est pas une démonstration de virtuosité techniquement parfaite, mais bien plutôt une exécution personnelle, qui laisse libre cours à la fantaisie du musicien et surtout qui émeut son public. À cela s'ajoute l'ornementation, pratique inhérente à toute exécution. Les musiciens connaissent par cœur les standards d'airs et madrigaux dont ils livrent leur propre

version agrémentée. L'imprimerie musicale en est à ses débuts, les partitions sont rares et chères, et on y trouve de nombreuses erreurs qui mettent souvent le lecteur en situation de faire un choix pour trouver une solution musicale viable. L'écrit est d'avantage considéré comme un guide, un aide-mémoire dont on peut rapidement se passer. On est à l'opposé de la philosophie de l'enseignement moderne, qui engendre un rapport très différent à la partition et à la musique elle-même.

À l'inverse, après un apprentissage classique en conservatoire, le rapport à la musique sera biaisé pour beaucoup d'élèves, comme aspiré par la partition, qui occupera une trop grande part de l'attention. Le visuel prendra trop d'importance par rapport aux autres sens, notamment auditif et kinesthésique. Or ces derniers sont essentiels pour jouer de la musique et utiliser un canal plus direct que celui de la réflexion : l'*intuition*. Comment y parvenir ?

3.Stratégies d'enseignement

1.1. Conditions essentielles pour un climat de confiance

Selon Volker Biesenbender, professeur d'improvisation à l'Université des Arts de Zurich, l'improvisation implique d'«être capable de mettre suffisamment en retrait ses intentions, ses idées préalables et ses appréhensions pour qu'« autre chose » puisse se développer selon son ordre ou ses lois propres.»¹⁹ Afin d'aider à laisser advenir l'inattendu et l'inconnu, le professeur se doit de trouver une manière d'être, de s'exprimer, d'exposer les consignes, qui soit la plus à même de de créer un climat propice à engendrer la confiance et la créativité chez l'élève.

Le psychologue américain Carl Rogers a beaucoup développé ce sujet, lui qui considérait qu'une fois mis dans de bonnes conditions l'être humain est capable de s'auto-actualiser et d'apprendre par lui-même. Selon lui la bonne qualité d'un enseignement dépendra bien plus de la présence d'attitudes positives dans la relation personnelle qui s'instaure entre le professeur et l'élève que du savoir ou des qualités pédagogiques de l'enseignant. Ce qui nous intéresse ici n'est pas de questionner le bien-fondé de cette affirmation mais de se pencher sur les attitudes préconisées par Rogers.

Il considère qu'il y a trois conditions essentielles à l'enseignement :

1. « Parmi ces attitudes positives essentielles, la plus importante est sans doute le caractère vrai, ou authenticité : la notion de « congruence » du thérapeute, c'est à dire le fait d'être véritablement lui-même »²⁰

¹⁹Volker BIESENBENDER : *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*, 2001, (C. Barret, Trad.). Fondette, FR : Van de Velde

²⁰Carl ROGERS : *Freedom to Learn for the 80's*, [Liberté pour apprendre dans les années 80], 1983, Columbus, OH, Charles E. Merrill.

2. La seconde condition est que « le thérapeute doit faire preuve d'un respect inconditionnel à l'égard du client ». Rogers précise que : « dans la mesure où le thérapeute accepte avec confiance et compréhension toutes les facettes de l'expérience de son client comme éléments intégrant de sa personnalité, il éprouvera à son égard un sentiment de respect inconditionnel »

3. La dernière des conditions essentielles est que le « thérapeute doit faire preuve de compréhension empathique à l'égard du système interne de référence de son client, c'est à dire une compréhension avec la personne et non avec le sujet, et s'efforcer de lui communiquer ce sentiment »

Ces points peuvent sembler évidents, mais il me semble important de les poser comme un préalable à toute forme d'échange pédagogique, en particulier la notion de *congruence*. Il ne s'agit pas de dire que l'enseignant doit impérativement se sentir parfaitement bien dans tous les domaines de son existence (d'ailleurs est-ce possible?), ni qu'il faille faire une séance de méditation avant chaque cours. Mais pour pouvoir faire le chemin vers l'Autre et s'installer dans un climat de réceptivité et de bien être, il est nécessaire pour le professeur d'accéder à une forme d'authenticité ; d'être en accord avec soi-même, afin de faire coïncider son enseignement avec ses valeurs. Pour dire les choses très simplement, comment demander à un élève de trouver le calme intérieur ou de cesser de se juger si on en est soi-même incapable ? Des paroles en désaccord avec notre état profond seront mal perçues par les élèves, en particulier les plus jeunes qui sont très perméables aux états émotionnels de leur interlocuteur (ils « ressentent tout » si l'on peut dire).

Changer la posture, ne plus être le maître qui évalue et juge mais plutôt une figure sinon d'égal à égal, du moins d'accompagnant bienveillant. Il est utile d'expliquer aux élèves suffisamment grands combien l'erreur est constructive et bienvenue lors des ateliers, et qu'elle ne doit pas être un frein à leurs essais. Elle donne lieu à une constatation, qui permettra éventuellement un ajustement futur, voire même elle devient un élément de créativité : comme on l'a vu plus haut les musiciens de jazz se servent d'une erreur pour créer une couleur, appelée dans un contexte baroque une *dissonance*, élément de langage si expressif et savoureux. Ainsi, de « faute », par la simple acceptation elle se transformera en atout, géniale surprise dans le meilleur des cas. Ce discours ne sera généralement pas utile à de très jeunes enfants débutants mais contribuera à désinhiber des étudiants plus âgés. Par ailleurs il faudra veiller à soigner certains détails : éviter les phrases négatives, ne pas juger de la qualité d'une improvisation mais trouver le moyen de faire un retour neutre en décryptant le processus plutôt qu'en évaluant le résultat, etc... En plus du langage, l'attitude corporelle du professeur aura une forte influence : calme, posture ouverte, sourire...

Ces préconisations paraissent certainement basiques et évidentes, mais il me semble primordial de prendre du recul et reconsidérer sa propre attitude et tout ce qu'elle est susceptible de véhiculer à

l'élève. Rogers considère « que la « liberté psychologique » est essentielle, mais que celle-ci est souvent bridée par une autocensure et la peur du jugement de l'autre. C'est pourquoi il insiste pour que celui qui accompagne la personne à développer sa créativité (par exemple un professeur) ne juge ni le produit ni le processus, sous peine de bloquer toute tentative créative future. Pour Rogers, « la seule forme d'évaluation possible de la créativité devrait ainsi être l'autoévaluation. »²¹

1.2. Utilisation de l'imaginaire pour s'exprimer

Si l'on pense aux qualités nécessaires pour improviser, la *créativité* semble la première requise. Selon Todd Lubart, professeur en psychologie différentielle à l'Université Paris Descartes, « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. »²² On trouve là l'idée de nouveauté bien sûr, mais aussi l'adéquation de la proposition au contexte.²³ En d'autres termes il ne s'agit pas de produire n'importe quoi de nouveau, mais quelque chose d'approprié qui satisfasse le créateur et, le cas échéant, la personne réceptrice de la production.

Faisant en quelque sorte une synthèse des définitions du dictionnaire Larousse, j'emploierai ici le terme d'*imagination* (aussi synonyme de créativité), comme la faculté de l'esprit de se représenter, sous forme d'images mentales, des objets, êtres, situations, faits, connus ou non par une perception, une expérience antérieure.

La créativité et l'utilisation de l'imaginaire sont essentiels pour produire une improvisation qui dépasse le stade du calcul prévisionnel. Certes un improvisateur a besoin de comprendre dans quel cadre il va évoluer - métrique, échelle et grille harmonique, etc - mais le résultat sera infiniment meilleur si, d'avantage que de comprendre, il *ressent* tous ces aspects. De nombreux musiciens ont besoin de retrouver un rapport qui soit directement connecté à l'imaginaire pour avoir un accès direct au son, sans filtre. « Il est démontré [...] que la fonction cognitive est affectée par l'expérience émotionnelle: une information encodée alors qu'on était dans un état d'esprit particulier ré-émergera plus facilement plus tard quand on se trouvera dans le même état d'esprit. »²⁴ L'imagination est une aide précieuse à cet effet. Pour que cette émotion soit positive je propose d'utiliser le plus possible pendant les séances des images et métaphores, des histoires et des jeux. De plus « un élément présenté sous forme ludique à un jeune le marque d'autant plus durablement en touchant de plus près sa motivation intrinsèque. »²⁵ L'élève aura d'avantage envie de s'entraîner sans la tutelle de son professeur.

²¹Carine TRIPET-LIEVRE : *La créativité en enseignement / apprentissage : un effet de mode ?*, 30 avril 2018, www.pedagozique.ch

²²Todd LUBART : *Psychologie de la créativité*, 2015, Paris, Armand Colin

²³Les Anciens parleraient de *bon goût*.

²⁴Valentine MICHAUD : *Emotions in motion, L'expressivité au cœur de l'apprentissage musical*.

²⁵Opus cit.

Je me suis inspirée du travail de la violoniste canadienne Noémie Robidas même s'il est orienté vers des élèves « modernes » débutants, en l'adaptant à des élèves un petit peu plus avancés, pour la première étape de la progression que je propose. Au début de sa thèse²⁶ elle cherche à comprendre pourquoi on trouve tant de tensions physiques chez les musiciens qui ont eu un enseignement classique, notamment les cordes frottées, et pourquoi de si nombreux élèves arrêtent rapidement la pratique instrumentale. Elle l'explique entre autres par une relation professeur/élève laissant peu d'aptitudes décisionnelles à l'élève, c'est-à-dire une relation historique de « maître-apprenti ». Elle cherche alors des stratégies pédagogiques visant à solliciter d'avantage la part d'idées et de créativité de l'élève, et s'oriente vers l'improvisation. A travers sa thèse largement argumentée et documentée, et étayée par des exemples filmés, elle oriente sa pédagogie vers une autonomisation de l'élève à travers une approche de l'improvisation dans ce qu'elle a de plus créatif et ludique. Et cela fonctionne extrêmement bien. On peut voir dans ses vidéos de cours que dans un climat joyeux et bienveillant elle parvient à faire improviser des élèves même dès leurs premiers cours de violon. Elle donne systématiquement des noms aux activités et exercices (par exemple : *le perroquet* au lieu de la répétition...) et s'exprime le plus possible au moyen d'images pour donner les consignes et lors des retours de fin de séance.

1.3. Exercer la réactivité

Les étudiants sont majoritairement réceptifs à la démarche présentée plus haut, cependant il demeure souvent difficile pour eux de se jeter à l'eau, tant les inhibitions sont ancrées profondément dans l'esprit et le corps. Une manière très efficace de contrer cette pudeur consiste à aiguïser la réactivité du musicien.

Au commencement de l'improvisation, l'individu se met dans une disposition d'ouverture, d' « écoute attentive »²⁷. Il ouvre ses perceptions à ce qui vient de l'extérieur, à sa voix intérieure, mais aussi à ce qu'il ne peut pas encore prévoir : à l'inattendu. En fonction de ces éléments, il va produire des sons et les faire évoluer dans le temps. Cela nécessite de prendre une décision à une vitesse fulgurante, et pour ce faire, il ne peut pas se permettre de trop réfléchir. Biesenbender explique: «L'improvisation représente toujours le choc de deux éléments : l'appris et l'inconnu, l'acte programmé et le "laisser venir", le structuré et le chaotique »²⁸ Le *jeu* est un moyen idéal pour aider l'apprenti improvisateur à se jeter à l'eau et à supporter l'inconfort de la prise de risque, le saut vers l'inconnu. L'amusement

²⁶Noémie ROBIDAS : *Elaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage*, p.1

²⁷Louise MATHIEU : *A phenomenological investigation of improvisation in music and dance*. 1984, Unpublished Doctoral dissertation, New-York University, US

²⁸Opus cit.

l'aidera à vaincre ses automatismes de peur, à prendre des décisions rapidement et passer outre les erreurs, les transformer immédiatement en quelque chose d'intéressant. Entraîner sa réactivité c'est passer d'un mode analytique à un mode analogique, plus réflexif (au sens de réflexe). Le dialogue, par des jeux d'imitations de questions/réponses, etc, est un excellent moyen d'y parvenir, en plus de favoriser aussi l'écoute de soi et de l'autre, et la pleine conscience – le rapport au moment présent.

Il s'agit également d'une attitude physique : à une intention correspond un mouvement en adéquation avec cette dernière, et si l'on réagit vite mentalement, le geste sera d'autant plus rapide. C'est donc aussi une manière d'ouvrir la voie à la virtuosité. Il y aurait beaucoup à dire à propos du rapport au corps mais ce serait le sujet d'un autre mémoire. Je voudrais simplement rappeler le fait qu'il est toujours bon de se (re)connecter à son corps, les exercices de respiration, assouplissement et échauffements étant bénéfiques avant de commencer à jouer, pour faire une pause, ou détendre un étudiant qui commence à être nerveux.

1.4. Mise en place et intégration du langage

Le langage baroque, d'apparence simple et facile d'accès, n'en est pour autant pas forcément le plus instinctif, à moins d'avoir baigné dedans depuis tout petit. On a plus facilement dans l'oreille le langage classique et romantique de Mozart et Beethoven pour la musique classique, et une échelle de type pentatonique pour la plupart des musiques actuelles qui reposent majoritairement sur des gammes blues. De plus dans les études de violon moderne les contacts avec les pièces baroques dépassent rarement les Sonates et Partitas de Bach, ainsi que des concerti de Vivaldi. Les étudiants ont donc besoin d'incorporer ce langage. Cette assimilation se fera naturellement à travers l'étude des pièces car on ne peut pas tout apprendre intellectuellement, ici c'est par la pratique régulière que l'étudiant va progresser. Ainsi il n'existe pas de règle absolue concernant l'emplacement exact des trilles ni leur fréquence, mais petit à petit à force de s'exercer les élèves finiront par savoir les placer avec « goût ». Avec le temps ils sauront aussi anticiper les harmonies et cadences qui sous-tendent leur mélodie.

Loin d'une forme d'inspiration innée surgie de nulle part, l'improvisation est en réalité un langage acquis patiemment au fil du temps, à la fois appropriation et fabrication/élaboration d'une sorte de « banque de données » motivique dans laquelle le musicien ira puiser pour élaborer son discours selon le contexte du moment. Nous avons déjà vu qu'il existe différents stades dans la construction de ce langage. Il existe aussi différents axes de travail. Selon Jean-Pierre Mialaret, Professeur en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique à l'Université de Paris IV-Sorbonne, l'improvisateur développe sa pratique en suivant deux tangentes : « La première consiste à réaliser des configurations mélodiques, arpèges, etc, de manière à constituer une mémoire à long terme d'objets musicaux. La seconde implique l'entraînement aux techniques de variations, combinaisons

d'éléments, etc., selon différents contextes et différents référents; cette pratique permet la mémorisation à long terme de processus musicaux. »²⁹ Les exercices sont donc nécessaires afin de mettre en place l'*automatisation*. L'esprit et le corps ont besoin de s'habituer à trouver des stratégies pour construire le discours, mais aussi connaître des motifs à force de les jouer et les appliquer dans différentes situations, et qui deviendront un vocabulaire susceptible de sortir automatiquement au moment voulu.

Pour aller plus loin, les étudiants commenceront à utiliser des traités de diminutions et exemples de l'époque baroque. Nous verront comment dans la deuxième partie. Il me paraît également très important de les encourager à pratiquer en dehors des cours en autonomie avec des amis, ainsi qu'à écouter des disques et assister à des concerts en direct.

Comme en tout ce qui concerne ce vaste sujet, il est essentiel de ne pas séparer les choses : l'équilibre se fera dans une alternance d'activités créatives et de contraintes/exercices basiques, qui vont rassurer l'élève.

1.5. Renforcer la mémorisation

La mémorisation est à mon sens trop souvent négligée alors qu'elle est un élément essentiel afin d'être vraiment à l'aise pour improviser sur une pièce. Comment avoir des points de repère, se sentir véritablement libre d'orner la mélodie simple, pouvoir écouter les autres musiciens et anticiper l'harmonie, si l'on n'a pas totalement intégré l'entièreté du discours ? Le fait de jouer par cœur permet d'éviter la surcharge cognitive et de libérer de l'espace pour tout le reste : prise de décision, réactivité aux stimuli extérieurs, sensations, écoute de soi et de l'autre, libération des émotions... Dès que possible il faut faire varier des chansons que les élèves connaissent absolument par cœur pour qu'ils soient véritablement libres et connectés à leurs émotions et sensations. On peut commencer avec des comptines très simples, ou des embryons de mélodie, l'important étant le processus qui s'engage.

Se pose aussi la question du degré de mémorisation : parmi le peu d'étudiants qui entreprennent d'apprendre vraiment un morceau sur le bout des doigts, combien sont ceux qui s'en souviendront encore une semaine ou un mois plus tard ? Il sera nécessaire de réactiver cette mémoire en revenant sur la pièce à différentes époques afin qu'elle se grave en profondeur dans le cerveau. J'ai tenté cette expérience avec mon élève de didactique en lui faisant apprendre par cœur un Adagio de Corelli et ça a été impressionnant et plaisant de voir à quel point elle était contente d'elle-même en arrivant en cours, et infiniment plus libre de s'exprimer en jouant la version simple. Après avoir vérifié son par

²⁹Jean-Pierre MIALARET : *La créativité musicale*. Dans A. Zenatti (Ed.), *Psychologie de la musique* (pp. 233-258). 1994, Paris : Presses universitaires de France

cœur j'ai joué la partie de clavecin tandis qu'elle jouait la mélodie, et j'ai pu constater qu'en essayant d'ornementer elle ne se perdait pas dans la structure. Je lui ai fait rejouer par cœur cette pièce lors des cours suivants pour m'assurer qu'elle soit bien dans sa mémoire à long terme. Je compte renouveler le test et lui faire varier la pièce en augmentant petit à petit la quantité et la complexité des ornements.

Pour en finir avec ce sujet je précise que la mémorisation était de mise à l'époque baroque, où la transmission orale était majoritaire, et les musiciens connaissaient par cœur d'innombrables airs et chansons qu'ils étaient capables de varier en toute liberté. De plus copier ou imprimer une partition était long et coûteux et on économisait l'encre et le papier. Les concepts de compositeur/musicien/interprète n'étaient pas aussi compartimentés qu'aujourd'hui, et il n'y avait pas non plus une séparation si franche entre l'écrit et l'oral. Il en est de même pour la rhétorique, modèle sans cesse cité par les théoriciens et compositeurs: l'orateur était tenu de savoir son discours par cœur afin de pouvoir lui donner toute la conviction nécessaire, et gloser à l'envi.

Après avoir passé en revue les conditions favorisant un climat de travail idéal et les stratégies qui ont guidé ma démarche, passons maintenant à la partie pratique.

II. EXERCICES PRATIQUES

Bon nombre d'exercices présentés ici m'ont été inspirés par des enseignants ainsi que les personnes qui m'ont aidée à faire ce mémoire. Je tente de les rassembler de façon structurée et efficace. Le cheminement proposé ici n'est pas nécessairement une progression à suivre de façon chronologiquement stricte, à moins d'avoir affaire à un enfant très jeune qui débiterait son apprentissage du violon par le violon baroque³⁰. Chaque étape est d'avantage pensée comme l'une des pointes d'un triangle, complémentaire avec les deux autres. On peut varier les plaisirs et passer de l'une à l'autre à différents moments de l'apprentissage, ou au cours d'une même session de jeu.

Quelques généralités pour commencer :

- Il est toujours bon de jouer avec son élève, de lui proposer des exemples qui vont l'inspirer et le mettre en confiance.
- Chanter, avant de jouer à l'instrument, permet de mettre en place des aspects techniques (régularité rythmique, etc) d'anticiper ce que l'on va faire, libérant de l'espace dans le cerveau.
- Quel que soit le stade de l'élève, on peut utiliser la gamme qu'on travaille, la tonalité du morceau, ou à un stade moins avancé, l'embryon mélodique que l'élève est capable de jouer, ainsi que le point technique à travailler (pizz, coup d'archet spécifique, trille, etc), pour improviser à partir de cet élément.
- Idéalement il serait bon de transposer chaque exercice, du moins de prendre soin de varier les tonalités.
- L'étude et la connaissance profonde d'un morceau aideront beaucoup à le mémoriser. La compréhension et l'analyse peuvent faire gagner beaucoup de temps, en permettant de repérer les grandes parties, les répétitions à l'identique ou non, autant de points de repère nécessaires. Chacun doit trouver ses propres moyens mnémotechniques, en associant la musique à des mots, des histoires, images, significations...
- Pour aller plus loin on peut mettre en relation la musique avec le geste, la danse, la rhétorique, ou toute forme d'expression qui aide à en révéler et renforcer l'expression et la structure.

1. Exploration, (re)découverte de l'instrument, inversion du rapport à l'erreur

La première étape, l'approche par la découverte, indispensable pour les jeunes enfants et néophytes, est celle de l'exploration. Selon moi elle est aussi une étape nécessaire pour les musiciens paralysés

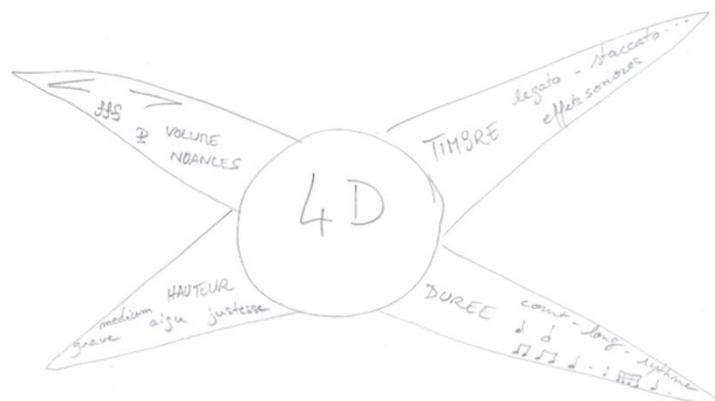
³⁰Ce qui représente un cas très rare.

par la prise de risque que constitue l'improvisation. Je ne vais pas passer en revue ici tous les cas de figure, mais je regroupe dans cette catégorie, quelle qu'en soit la cause,³¹ tous les musiciens qui se trouvent face à un véritable blocage au moment d'improviser avec leur instrument. Il est d'ailleurs remarquable d'observer que certains d'entre eux perdent cette inhibition si on leur propose de chanter, ou jouer avec un autre instrument que celui qu'ils maîtrisent. Il leur est souvent aussi plus aisé de se lancer dans un style complètement libre, ou un langage qu'ils ne connaissent pas (modalité, jazz...). Cela constitue donc pour moi une des voies d'accès au premier stade de la progression que je propose.

J'ai donné un nom à chaque exercice. Parfois il a été difficile de trouver une image qui corresponde mais j'ai tenu à le faire, pour toutes les raisons explicitées dans la première partie.

Les cartes à jouer : Cette technique consiste tout simplement à dessiner sur une carte une image qui inspirera une idée musicale à l'élève. Elle est très couramment utilisée pour faire pratiquer l'improvisation aux plus jeunes, et fonctionne aussi avec des plus grands. Il ne faut pas hésiter à l'utiliser même avec des adultes. Chaque professeur a la possibilité de fabriquer lui-même avec des feutres et du papier des séries de cartes, qu'il pourra utiliser tout au long de son enseignement. L'aspect visuel, le fait de choisir ou piocher une carte rend la séance très amusante, et aide à se déconnecter de la réflexion. Toute image est bonne à prendre : des animaux, objets, personnages etc ; des figures rythmiques ou des hauteurs de notes ; des indications de nuances ; des indications d'articulations, etc... On peut aussi ajouter des mots plus conceptuels, des émotions (joie, peur, colère, etc..). Le répertoire, les combinaisons et variations sont infinis et on peut entamer un dialogue avec son élève en faisant se rencontrer deux animaux par exemple. Les cartes sont utilisables comme support ludique dans de nombreux exercices proposés plus loin.

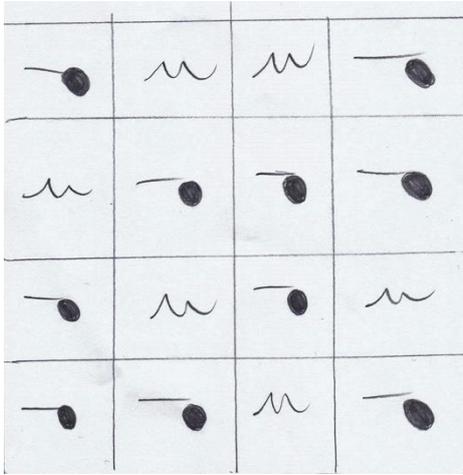
Les 4 dimensions³² : voilà un exemple d'utilisation des cartes de façon structurée puisqu'on part de quatre éléments qui constituent le son (hauteur, durée, volume, timbre), en y adjoignant encore un nom et une image.



³¹Inexpérience et /ou incapacité de jouer sans partition, relation problématique à l'instrument, auto-jugement, contexte personnel difficile, peur ou incapacité d'écouter ses émotions, de se connecter à l'Autre en général, etc...

³²Je remercie Céline Gay des Combes, professeur de harpe au Conservatoire Populaire de Genève pour cette idée que j'ai reprise telle quelle.

Les grilles magiques³³ : à partir d'une base rythmique écrite dans les cases de la grille, l'élève s'entraîne à jouer les rythmes écrits mais peut choisir les hauteurs de notes selon son inspiration du moment. Le professeur peut jouer les silences ou les frapper. Cet exercice est utilisable avec des



élèves tout débutants, même s'ils ne savent pas encore lire le solfège. Cela permet d'intégrer naturellement une carrure à quatre temps (ou le nombre qu'on voudra, il suffit d'adapter la grille). On peut augmenter la difficulté en écrivant des rythmes plus compliqués. Avec des élèves plus avancés on peut laisser des lignes vides afin qu'ils improvisent dessus. On peut faire une alternance A/B/A/C/A en écrivant seulement les lignes de A, ce qui permet de s'habituer à la forme rondeau. Toutes les adaptations et variations sont possibles avec ces grilles.

Colin-Maillard : le professeur et l'élève partent de la même note puis improvisent sur un rythme de noires, il faut s'arrêter quand on fait un unisson, comme si les deux protagonistes se trouvaient après avoir tâtonné dans le noir. Variantes : unisson + octave ; quinte ; etc... Cet exercice permet d'exercer l'oreille et facilitera l'approche de la pratique du contrepoint pour ceux qui le souhaiteront.

Le Catalogue : faire la liste des chansons qu'ils connaissent vraiment par cœur et les varier.

Le coup d'épée : l'un fait un geste (avec l'archet par exemple) comme donner un coup d'épée sur quelque chose, l'autre l'accompagne en jouant, le but est de jouer la dernière note exactement à la fin du geste. D'abord juste jouer une note au moment de l'impact. Ensuite augmenter le geste, l'autre violoniste accompagne avec plusieurs notes la chute. Puis accompagner tout le mouvement, monter et descendre. Ensuite enchaîner l'arrivée avec le début morceau que l'élève joue. Ce jeu permet de s'entraîner à faire des cadences : viser le point d'arriver, finir ensemble, et dans la dernière proposition, à faire un petit prélude.

La cadence sans fin (ou Beethoven): faire une cadence très longue, pendant que l'autre tient la dominante, et bien se faire comprendre pour conclure sur la tonique (c'est l'inverse de l'exercice précédent).

On peut responsabiliser l'élève en lui demandant de trouver des variantes aux exercices ou même d'inventer un nouveau jeu.

³³Je remercie Cecilia Knudtsen, professeur de viole de gambe au Conservatoire Populaire de Genève pour cette activité qu'elle utilise avec ses élèves.

2. Intégration du style, exercices basiques, construction du langage

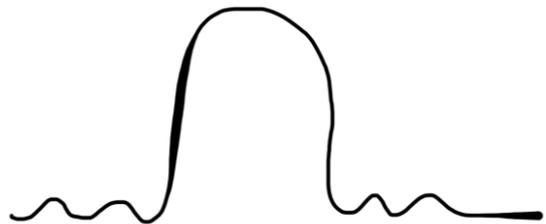
Afin d'acquérir un vocabulaire, il faudra pratiquer de nombreux exercices. À cet effet je recommande le livre de William Dongois *Apprendre à improviser sur la musique de la Renaissance*, dans lequel il analyse les différents types de formules de diminution et la manière de les élaborer pas à pas. Je me suis beaucoup inspirée de sa façon de procéder pour certains des exercices qui vont suivre.

Jeux et exercices

Jeu sur un bourdon : Le bourdon par sa nature même est très sécurisant pour le musicien, qui n'a pas à s'inquiéter de changements harmoniques. Il peut mieux se concentrer sur la forme de sa mélodie, la carrure, et le rythme qui la sous tendent. Il permet aussi d'apprécier tout particulièrement l'effet des intervalles. Pendant l'exercice le professeur peut demander à l'élève de reconnaître un ou plusieurs intervalles. Le professeur et l'élève jouent en alternance la mélodie et le bourdon. Deux exemples de variantes :

Aller-retour espace/Terre : S'entraîner à faire une improvisation sur un bourdon sans structure rythmique, avec pour objectif de lui donner une forme.

Variante : ajouter carrure (binaire/ternaire), rythmes et longueurs des phrases ; Faire 2 phrases de même longueur, une avec une fin ouverte, une avec une fin fermée



Voyage interstellaire : sur un bourdon mesuré, l'un improvise puis l'autre improvise à son tour à partir de la dernière note jouée par le précédent. Quand on revient sur la note du bourdon c'est fini (=retour sur la Terre).

Au galop : S'exercer à la virtuosité. Il est important de commencer à jouer des valeurs rapides le plus tôt possible, sinon on s'habitue à ne jouer que lentement, et la peur de jouer vite restera. Pour commencer on peut décider de jouer des valeurs rapides dans un tempo lent, par exemple des doubles dans un 6/8 très très lent, afin de prendre ses repères et de parvenir à donner une forme à son discours. On accélérera le tempo progressivement.

Gravir la montagne : Une autre manière de s'entraîner à jouer vite, en donnant à la fois une forme à son improvisation, est de chercher à créer un climax. Le professeur montre l'intensité de l'improvisation avec sa main, et l'élève le suit, en augmentant les notes et leur rapidité en fonction du geste. On va jusqu'au climax, puis on redescend.

La bataille : version bourdon, on se répond les uns les autres. On peut commencer sans rythme, puis mettre un cadre mesuré. 1e étape : répétition à l'identique. 2e étape : question/réponse. On peut

décider de faire ouvert/fermé, ou bien proposition/amplification, proposition/écho, ou ne rien décider.
 3 étape : répétition à l'identique dans la tonalité de la dominante. 4e étape : même chose que la deuxième étape mais dans la tonalité de la dominante. Variante : la bataille en augmentation : à chaque fois on répond un peu plus que ce que l'autre a proposé.

Les diminutions

Il n'est pas toujours facile de s'exercer à diminuer directement à partir des traités et manuels de diminutions écrits par les compositeurs de la Renaissance³⁴ et de l'époque baroque. En plus des nombreuses erreurs d'impression, le langage des auteurs est parfois obscur, et les diminutions deviennent rapidement très périlleuses. On trouve beaucoup de diminutions spécifiques pour les cadences, souvent extrêmement virtuoses, qui ne conviennent pas à des néophytes, et ne sont pas adaptées pour remplir n'importe quelle partie de la pièce : il s'agit plutôt de cadences finales (fin de section, ou de la pièce). Avant de pratiquer ce type d'exercices, il est intéressant de commencer de la manière la plus simple possible. William Dongois, dans son ouvrage *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance*³⁵, nous permet d'y voir plus clair à travers les formules de diminutions. Il différencie par exemple les formules qu'il appelle « statiques », des formules « dynamiques », c'est-à-dire que les premières reviennent sur la note de départ, tandis que les secondes vont vers une note différente. Certaines formules conviennent en montant, mais ne fonctionnent pas en descendant. D'autres sont correctes, mais ne « sonnent » pas bien selon le contexte, etc... Cette méthode permet d'anticiper la note sur laquelle on va arriver, et construire son propre langage pas-à-pas.

L.A.B.C. des diminutions : S'entraîner à jouer les différents motifs sur des gammes, l'un jouant la gamme simple, et l'autre la diminution en même temps. Alternier prof/élève. S'entraîner à jouer les différents motifs sur des mélodies conjointes. S'entraîner à jouer les différents motifs sur des mélodies disjointes (varier les tonalités). S'entraîner à jouer les différents motifs sur des lignes simples des sonates qu'on travaille. S'entraîner à jouer les différents motifs sur des lignes simples de basses obstinées. La liste n'est pas exhaustive et les variations et applications sont multiples.

J'ajoute que pour chaque formule chacun peut s'amuser à chercher le sentiment, l'émotion ou l'image qu'elle lui évoque : par exemple en ce qui me concerne do ré mi fa / ré mi fa sol/ etc m'évoquent plus

³⁴J'inclus la Renaissance car le langage de la Renaissance tardive constitue la base du langage baroque à venir.

³⁵William DONGOIS : *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance*. 2008 Éditions Color&Talea

une envolée que la formule do ré mi do/ ré mi fa ré/ etc, que je trouve plus sage. Cela aide beaucoup à leur donner du sens et les mémoriser.

La gamme inventive : Un exercice assez proche consiste à jouer une gamme très lente en choisissant 2 diminutions, et en les alternant une note sur deux. On se trouve plus proche du jeu et l'attention est plus facile à garder que lorsque qu'on ne fait qu'un seul motif. Le niveau suivant sera d'ajouter une diminution à chaque note, mais pas systématique. Là l'idée est plutôt de chercher à varier, en faire des différentes à chaque fois si possible.

Le travail sur l'harmonie

Les préludes : Une bonne manière de s'exercer à préluder est de choisir une tonalité et après avoir trouvé les notes de l'accord, s'entraîner à rejoindre chacune d'elle successivement. Par exemple en do majeur partir du do pour aller au mi, puis au sol, puis au do aigu, en remplissant les intervalles comme on veut avec des mélodies conjointes, gammes ou arpèges. Jouer en alternance, le professeur tient en bourdon la basse de l'accord tandis que l'élève joue le prélude, puis inversement. On peut ajouter le Ve degré, ou faire une progression I/IV/V/I par exemple.

La transposition pour intégrer les rapports entre les harmonies : Le professeur colle plusieurs scotchs ou une feuilles de différentes couleurs par terre, qui font office de point de repère. Chacune correspondra à un accord différent. Le professeur se déplace de l'un à l'autre pendant que l'élève réagit en jouant les notes qui correspondent. Au début ne jouer que la basse. Ensuite jouer les arpèges. Puis varier les rythmes, etc... Une fois la progression harmonique bien intégrée, changer de tonalité, par exemple si le premier degré était un do, il devient sol, mais l'enchaînement et les déplacements restent les mêmes. L'intérêt des exercices repose sur un même principe : développer la réactivité du musicien, et à la fois intégrer les rapports entre différents accords/degrés harmoniques, sans en passer par le nom des notes ou les chiffres des degrés. Ils permettent de se familiariser avec les enchaînements harmoniques typiques ainsi que les basses obstinées. Après s'être habitué à jouer dans une tonalité, le fait d'en changer sans en passer par les mots oblige l'élève à réfléchir/réagir d'une autre manière. Au lieu de penser ré mineur/la majeur/ré mineur/do majeur, par exemple, il cherchera à l'oreille la quinte suivant son premier accord, retournera au premier, puis cherchera le ton inférieur de cet accord.

Basses obstinées : Il est très important de s'inscrire dans un tempo afin d'improviser sur une basse obstinée. Peut-être encore d'avantage que pour n'importe quel autre type de pièce. En effet la régularité de l'harmonie la rend vite prévisible, et peut engendrer une confiance prématurée chez le musicien qui tente alors des envolées mais se décale. Au minimum il faut jouer et chanter la basse de nombreuses fois, suffisamment pour la savoir par cœur. Faire une alternance avec l'élève : basse/ligne mélodique/basse/ligne mélodique.... Varier seulement les rythmes. Le modèle du gâteau : Se servir

de l'image d'un gâteau avec le biscuit en bas qui soutient la structure, comme la basse, la crème au milieu qui remplit comme les mediums, et les fruits et chocolats en haut qui décorent comme les dessus qui jouent la mélodie. L'idée est de faire comprendre à l'élève qu'il peut y avoir différents rôles selon les instruments dont on joue, et selon qu'on décide de prendre la parole ou non. Lorsqu'un collègue a commencé un solo, il ne sera pas opportun de commencer une mélodie très fournie en même temps, mais plutôt de lui laisser la parole, ou bien chercher comment le soutenir avec des notes longues, des motifs réguliers qui remplissent l'harmonie, ou des interventions ponctuelles en commentaire du discours principal par exemple. Cet exercice est plus parlant à partir de trois musiciens mais on peut déjà commencer à le mettre en place à deux. Dans la même idée on peut utiliser disco zoo : On pense à des animaux comme l'éléphant (ou la basse), kangourou (sauts), serpent (notes conjointes), cheval (batteries), l'oiseau (mélodies aiguës), etc.... (on peut aussi travailler avec un enregistrement).

Tous ces jeux et exercices ont pour vocation aussi bien de construire un répertoire motivique dans lequel l'élève pourra puiser naturellement par la suite, que de développer des compétences musicales et relationnelles : (s)'écouter, se faire comprendre de l'autre, s'inscrire dans un tempo et gérer le rubato, développer un discours avec une forme, etc...

3. Approfondissement, mise en situation, différenciation des styles et développement du langage

Avant d'aborder la question du style ou des différents styles, je voudrais citer William Dongois qui écrit dans son livre *Semplice ou passeggiato* : « chaque catégorie d'ornementation connue est cloisonnée dans ce qu'on appelle des « styles ». Or, les témoignages anciens poussent à nuancer fortement ce classement. Marin Mersenne n'écrit-il pas en 1636 au sujet des différentes manières d'exécuter la musique en France et en Italie : « Quant-à leur *trillo*, [celui des Italiens] il n'est pas différents de nos diminutions... »³⁶ Gardons à l'esprit que la fierté nationale n'empêchait pas le respect et l'admiration pour les nations voisines. Les musiciens baroques voyageaient beaucoup et ne cessaient de s'inspirer (si ce n'est se plagier) les uns des autres. Dès lors on peut garder à l'esprit que le plus important reste de travailler sur le processus, la manière de développer et de structurer son discours en cherchant à accorder le rendu sonore avec ses intentions et ses émotions. De plus, pour certains élèves, entreprendre d'improviser dans un style en particulier peut s'avérer inhibant, en

³⁶ William DONGOIS : *Semplice ou passeggiato. Diminution et ornementation dans l'exécution de la musique de Palestrina et du stile antico*. Genève, Droz – Haute École de Musique de Genève, 2014, p.12

induisant qu'il y a une bonne façon de faire, et une mauvaise. On risque de retomber dans la peur de l'erreur.

Plutôt que de vouloir absolument inculquer à son élève des notions de style, le professeur aura pour rôle de le guider dans la réalisation de son ornementation : bien répartir l'emplacement et la quantité de diminutions dans la pièce, faire concorder l'idée musicale et le geste, l'émotion qui la sous-tendent, soigner la gestion du rubato dans les cadences, sont des aspects essentiels de l'exécution.

À ce niveau les étudiants maîtrisent bien leur instrument. Ils ont déjà une certaine pratique de l'improvisation et sont capables d'utiliser par eux-même les manuels et traités de l'époque. Ils pourraient presque se passer du professeur pour travailler. S'il n'est plus indispensable, il reste néanmoins une aide précieuse pour l'élève. Son rôle sera d'avantage de l'accompagner dans sa pratique en jouant la basse des pièces au violon ou au clavecin par exemple, et lui faire des retours sur ses propositions musicales. C'est le moment d'appliquer à des pièces entières tous les processus mis en place pendant les deux premières étapes. Malgré ce qu'on a dit plus haut il est nécessaire que l'élève sache qu'il ne sera pas approprié de consulter des exemples d'ornementation de type Corelli s'il souhaite orner une sonate datant du tout début du XVIIe siècle par exemple. Le professeur devra orienter l'étudiant au sein de la vaste littérature musicale et l'aider à corriger les nombreuses erreurs qu'on peut y trouver. L'élève pourra aussi avoir des doutes concernant les altérations, qui ne sont pas forcément écrites ni placées au bon endroit, et dont l'usage est dans certains cas à déterminer selon le contexte ou la direction de la ligne mélodique, voire le goût personnel du musicien.

On trouve sur le site internet de partage de partitions en ligne IMSLP³⁷ des centaines de partitions d'époque, mais aussi des transcriptions en partitions modernes écrites à l'ordinateur, plus lisibles lorsque l'on n'est pas habitué aux gravures anciennes. Des livres tels ceux de Williams Dongois, déjà cités, qui regroupent exemples traduits et transcrits en notation moderne, concepts théoriques et conseils pratiques seront peut-être plus utiles pour commencer. Ils concernent plutôt la période fin Renaissance/début baroque. En ce qui concerne les basses obstinées, Pascale Boquet et Gérard Rebours ont publié un manuel de *50 Standards Renaissance et Baroque*³⁸, agrémenté de conseils, qui permet de se familiariser avec les pièces les plus en vogue à ces époques. Martin Erhardt a écrit un même type d'ouvrage, *Upon a Ground*,³⁹ spécifiquement orienté sur les grounds (basses obstinées de style britannique).

Pour les élèves qui se sentent prêts voici quelques exemples de supports de travail :

³⁷<https://imslp.org/>

³⁸Pascale BOQUET et Gérard REBOURS : *50 Standards Renaissance et Baroque*. 2000, Anne Fuzeau Productions

³⁹Martin ERHARDT : *Upon a Ground - Improvisation on Ostinato Basses from the Sixteenth to the Eighteenth Centuries*. 2013, Edition Walhall Nr. 905, Verlag Franz Biersack, Magdeburg ISMN: M-50070-905-3

Diminutions sur des chansons et madrigaux :

On trouve quantité de diminutions sur des airs, chansons et madrigaux de la Renaissance, sur lesquels les compositeurs ont écrit leurs propres diminutions (*Pulchra es, Ancor che col partire, Mille Regrets, La Monica, Belle qui tiens le jour, etc...*).

Même si la musique de la Renaissance est un peu antérieure à l'époque qui nous concerne, elle représente une base, un fond commun que les musiciens baroques connaissaient très bien. Et le langage est très proche du baroque primitif donc cela constitue un bon préambule. Avant de jouer les versions ornées il serait bon de chanter et apprendre par cœur les paroles des chansons et madrigaux autant que possible. On en trouve dans des recueils de compositeurs, des traités, des livres récents.

Basses obstinées :

Il existe d'innombrables exemples de basses obstinées à travers les recueils, suites et sonates des compositeurs : Chaconne, Folia, Passamezzo antico, Ruggiero, Bergamasque, Passacaille, Ground, etc. Voici quelques pièces tirées du répertoire :

- Anonyme, édité par John Playford : *The Division Violin*⁴⁰ Il s'agit d'un recueil entier de grounds et basses obstinées.
- Folia : Falconieri⁴¹ (pour deux violons), Corelli⁴², Vivaldi⁴³ (pour deux violons), Guignon⁴⁴ (duos pour deux violons sans basse, assez virtuoses mais on peut faire jouer la voix la plus facile à l'élève) et bien d'autres compositeurs ont donné leurs versions de cette danse.
- Chaconnes : Tarquinio Merula⁴⁵ (pour deux violons) ; Antonio Bertali⁴⁶ (pour violon seul, d'un niveau avancé) ; Jean Sébastien Bach : célèbre *Ciaccona* de la deuxième *Partita* en ré mineur pour violon seul⁴⁷ (à un niveau extrêmement virtuose).

Diminutions instrumentales, traités et manuels didactiques⁴⁸ :

⁴⁰Anonyme : *The Division Violin*, 1685, Londres, John Playford

⁴¹Andrea FALCONIERI : *Folias echa para mi Señora Doña Tarolilla de Carallenos*. 1650

⁴²Arcangelo CORELLI : *Sonata 'La Folia'*. (Op.5 No.12) 1700, Rome, Gasparo Pietra Santa

⁴³Antonio VIVALDI : *Sonata "la Folia", Suonate da Camera a Tre*. op.1, 1715, Amsterdam, Estienne Roger Marchand Libraire

⁴⁴Jean-Pierre GUIGNON : *Nouvelles variations de divers airs et les Folies d'Espagne*. 1736, Paris, Mlle Bertin

⁴⁵Tarquinio MERULA : *Ciaccona a 2 voci e basso continuo*

⁴⁶Antonio BERTALI : *Ciaccona*, 1662

⁴⁷Johann Sebastian BACH : *Sei Solo – a violino senza Basso accompagnato*. 1720

⁴⁸Il m'a été le plus souvent difficile de faire une séparation franche entre ces différents types d'ouvrages que j'ai préféré classer par pays.

La littérature est vaste et je ne vais pas faire ici non plus une liste exhaustive des ouvrages consultables. Je donne quelques exemples divers à toutes fins utiles. La plupart sont téléchargeables sur le site de partage de partitions en ligne IMSLP.

Italie

- Traités de Diego Ortiz, Ricardo⁴⁹ et Francesco Rognoni⁵⁰, Giovanni Bassano⁵¹, Girolamo Dalla Casa⁵², Giovanni Battista Bovicelli⁵³, pour ne citer qu'eux..
- Arcangelo Corelli : *12 sonate per Violino*⁵⁴, édition d'Amsterdam de l'opus 5 avec les ornements des mouvements lents. Il s'agit en réalité d'ornements attribués à Corelli mais on n'est pas sûr qu'il en soit l'auteur. On trouve superposées la basse, la ligne simple, et la diminution.
- Giorgio Pacchioni : *Manuale de diminuzione elaborato dalle opere di A. Corelli e G. Ph. Telemann*.⁵⁵ L'auteur propose des exemples de diminutions dans le style de Telemann et de Corelli. Il montre aussi des pièces avec la basse, au-dessus la ligne simple ainsi que les solutions des deux compositeurs superposées pour pouvoir bien les comparer.
- Giuseppe Tartini : *Traité des Agremens de la Musique*⁵⁶ (traduit en français 1771) contient des exemples de différents motifs mélodiques à jouer sur une même basse.
- Giuseppe Tartini : *L'Arte del arco*⁵⁷, qui est en fait un recueil de 38 variations composées sur « *la plus Belle Gavotte de Corelli* ». Attention ces variations sont d'une difficulté redoutable et mobilisent toutes les ressources du violoniste (doubles cordes, suraigu, coups d'archet élaborés, etc...) ; elles s'adressent aux violonistes confirmés.

France

- Marin Mersenne : traité *l'Harmonie Universelle*⁵⁸ On y trouve quelques exemples de diminutions pour le violon.

⁴⁹Riccardo ROGNONI : *Selva de varii passaggi*, 1620, Milan

⁵⁰Francesco ROGNONI : *Passaggi per potersi essercitare nel diminuire*, 1592, Venise

⁵¹Giovanni BASSANO : *Ricercare, Passaggi e Cadentie*, 1585, Venise

⁵²Girolamo DALLA CASA : *Il vero modo di diminuir con tutte le sorti di stromenti di fiato, & corda, & di voce humana*. 1584, Venise

⁵³Giovanni Battista BOVICELLI : *Regole, passaggi di musica, madrigali e motteti passeggiati*. 1594, Venise

⁵⁴Arcangelo CORELLI : *12 Sonate a Violino e Violone o Cembalo*. 1723, Amsterdam, Rogers

⁵⁵Giorgio PACCHIONI : *Manuale de diminuzione elaborato dalle opere di A. Corelli e G. Ph. Telemann*. 1994, Ut Orpheus Edizioni, Bologne

⁵⁶Giuseppe TARTINI : *Traité des Agremens de la Musique*. 1770

⁵⁷Giuseppe TARTINI : *L'Arte del arco. 17 variations (1747); 38 variations (1758); 50 variations (1798)*

⁵⁸Marin MERSENNE : *Harmonie universelle, contenant la théorie et la pratique de la musique*. 1636, Paris, Sebastien Cramoisy, Pierre I Ballard et Richard Charlemagne

- Jacques Martin Hotteterre : *Traité L'Art de préluder sur la flûte traversière*⁵⁹ Même s'il s'adresse au flûtistes il peut servir sans problème aux violonistes.

Europe de l'Est, Europe du Nord :

- Jacob van Eyck: *Le jardin des plaisirs de la flûte*⁶⁰ est un recueil de mélodies et variations puisées parmi les chansons en vogue et les airs populaires des Pays Bas (pour flûte mais peut tout à fait se jouer au violon)
- Joachim Quantz : *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière*⁶¹
- Georg Philipp Telemann : *Sonate Metodiche ; Continuation des sonates méthodiques ; 3 Trietti metodichi e 3 Scherzi*⁶²
- Heinrich Ignaz Franz Biber : *Les Sonates du Rosaire*⁶³ constituent exemple en soi, avec une variation dans chaque numéro (la plus célèbre étant la *Passacaille* finale pour violon seul)

Quelques propositions pour approfondir :

Un exercice assez sophistiqué sera de trouver un air avec une base simple et de chercher à réaliser deux ou trois types d'ornementation différents dessus : français, italien, allemand...

Mémoriser depuis un enregistrement avant de jouer, puis chercher les notes avec l'instrument.

Écrire son ornementation peut être utile de temps en temps. Cela permet de vérifier s'il n'y a pas de fautes de contrepoint, et en visualisant on peut voir aussi si on fait toujours la même chose, si on a une ornementation équilibrée, c'est-à-dire pas tout au début ou à la fin, ou en un même endroit.

Pour les élèves les plus avancés on pourra relier la pratique de l'ornementation avec de nombreux domaines: gestuelle, contrepoint, affects, rhétorique, philosophie, techniques de mémorisation⁶⁴...

⁵⁹Jacques Martin HOTTETERRE : *L'Art de préluder sur la flûte traversière*. 1719, Paris

⁶⁰Jacob VAN EYCK : *Le jardin des plaisirs de la flûte*. 1644, Amsterdam, Matthysz

⁶¹Joachim QUANTZ : *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière*. 1752, Berlin

⁶²Georg Philipp TELEMANN : *Sonate Metodiche*. 1728 ; *Continuation des sonates méthodiques*. 1732 ; *3 Trietti metodichi e 3 Scherzi*. 1731

⁶³Heinrich Ignaz von BIBER : *Mysterien–Sonaten*, 1678

⁶⁴Il existe en Italie le stage Helicon, qui permet d'expérimenter toutes ces disciplines en plus de l'improvisation.

CONCLUSION

Ce travail m'a permis en premier lieu de mieux cerner ce qu'est l'improvisation et quels en sont les processus. J'ai été confortée dans l'idée qu'il ne s'agit pas d'un don propre à certaines personnes ou d'une forme d'inspiration du moment, mais bel et bien d'une compétence qui se cultive au fil du temps et à travers un processus d'apprentissage qui en passe par des phases successives. Qui n'a jamais improvisé sera bien incapable de produire une improvisation si on le lui demande. À l'image de l'étude d'une langue, l'élève acquiert au fur et à mesure un vocabulaire qui lui permet de s'exprimer de mieux en mieux.

Le frein majeur à cette forme d'expression pour des musiciens classiques est la peur de l'erreur, habitués qu'ils sont à respecter strictement la partition et à corriger les moindres approximations pendant leurs cours d'instruments. Pour y remédier le rôle du professeur a une importance primordiale.

Il va favoriser un climat de bienveillance et de confiance mutuelle : respect et congruence sont de mise tout au long des séances. On a vu la nécessité de mettre les étudiants psychologiquement en sécurité pour leur permettre d'oser jouer sans crainte. Cela permettra aux élèves de développer leur créativité, en particulier par le biais de l'imaginaire et des émotions. Par l'intermédiaire du jeu, du dialogue, et de l'amusement on aiguïsera leur réactivité. Enfin, la mémorisation ne doit pas être négligée : un par cœur à toute épreuve sera une condition essentielle lorsqu'on entreprendra d'orner des pièces entières.

Pour s'entraîner concrètement la première étape consistera à se (ré)approprier un rapport direct au son, par le biais du jeu. À ce stade la notion de liberté est fondamentale. L'élève doit pouvoir expérimenter et s'amuser, sans penser à bien faire ou se conformer à un modèle.

En second lieu on abordera des exercices plus structurés, visant à construire un répertoire et développer des compétences essentielles à l'improvisation. On veillera à rester autant que possible dans une démarche ludique. C'est par la pratique régulière que le langage va se former, et indépendamment de cela les pièces que l'élève travaille pour le cours d'instrument lui serviront aussi de vocabulaire sans qu'il ne s'en rende compte.

Au troisième stade on abordera la notion de style et les pièces. Toute ressource est bonne à prendre : basses obstinées, exemples de diminutions, traités... On veillera autant que possible à mémoriser la mélodie de base afin de pouvoir l'ornementer librement. Les pièces écrites par les compositeurs constituent des exemples en soi. Par ailleurs on peut mémoriser des enregistrements et écrire ses propres ornements.

Ce travail a été pensé comme une sorte de bilan en aval de diverses constatations et expérimentations, et m'a plutôt confortée dans la démarche proposée. Il m'a permis de mieux structurer ma pensée et mes intentions pédagogiques, créer de nouveaux jeux et exercices, et éprouver la cohérence entre mes principes et leur mise en pratique.

Petit improvisateur deviendra grand et tous mes professeurs dans ce domaine n'ont eu de cesse d'exhorter leurs élèves à avancer par eux-même, rappelant le paradoxe qu'il y a à parler de/ et enseigner quelque chose qui ne s'apprend pas dans les livres mais par la pratique. Les livres et support didactiques ne peuvent être beaucoup plus qu'une aide directionnelle en quelque sorte, favorisant la motivation de l'élève. J'encourage toutes les personnes qui souhaitent se lancer sur cette voie à pratiquer le plus souvent possible, au seul risque d'en retirer de grands moments de partage et de bonheur.

Remerciements : Je remercie Davide Monti qui a été l'inspirateur de ce mémoire à travers ses ateliers d'improvisations, et m'a accompagnée à travers cette recherche avec toute son expérience et sa bienveillance. Mes remerciements aussi envers Carine Tripet-Lièvre, Cecilia Knudtsen et Céline Gay des Combes pour leur disponibilité et leurs conseils éclairés.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES ET ARTICLES

Jean-Pierre ASTOLFI : *L'erreur, un outil pour enseigner*. 1997, ESF éditeur

Volker BIESENBENDER : *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*. 2001, (C. Barret, Trad.). Fondette, FR : Van de Velde

Sébastien de BROSSARD : *Dictionnaire de musique*. Paris, 1705, Christophe Ballard

Pascale BOQUET et Gérard REBOURS : *50 Standards Renaissance et Baroque*. 2000, Anne Fuzeau Productions

Claude-Henry JOUBERT : *Manuel de composition et d'improvisation musicales : 100 recettes faciles (et délicieuses) à l'attention des élèves gourmands (dès leur première année d'étude) et des professeurs curieux*. 2003, Bourg-la-Reine, France : Zurfluh.

John KRATUS : *A developmental approach to teaching music improvisation*. 1996, International Journal of Music Education, pp. 26,27-38.

Barry GREEN : *Inner game of music*. 1986, Doubleday

Denis DIDEROT et Jean LE ROND d'ALEMBERT : *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. vol.8, 1751-1772, Paris

William DONGOIS : *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance*. 2008 Éditions Color&Talea

----- : *Semplice ou passeggiato. Diminution et ornementation dans l'exécution de la musique de Palestrina et du stile antico*. 2014, Genève, Droz – Haute École de Musique de Genève

Ulrike ENGELKE : *Melodie asl Klangrede In der Musik des 17./18. Jahrhunderts*. 2018, agenda Verlag, Münster

Martin ERHARDT : *Upon a Ground - Improvisation on Ostinato Basses from the Sixteenth to the Eighteenth Centuries*. 2013, Edition Walhall Nr. 905, Verlag Franz Biersack, Magdeburg

ISMN: M-50070-905-3

Todd LUBART : *Psychologie de la créativité*. 2015, Paris, Armand Colin

Louise MATHIEU : *A phenomenological investigation of improvisation in music and dance*. 1984, Unpublished Doctoral dissertation, New-York University, US

Jean-Pierre MIALARET : *La créativité musicale*. Dans A. Zenatti (Ed.), *Psychologie de la musique* (pp. 233-258). 1994, Paris : Presses universitaires de France

Jaqueline NADEL : *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*. Dunod, 2016, Paris,

Frederick NEUMANN : *Ornementation in Baroque and post-Baroque Music With Special Emphasis on J.S. Bach*. 1983, Princeton Paperbacks

Giorgio PACCHIONI : *Manuale de diminuzione elaborato dalle opere di A. Corelli e G. Ph. Telemann*. 1994, Ut Orpheus Edizioni, Bologne

Étienne ROLIN : *Le Système pédagogique d'Anto Pett*. 2008, Fuzeau Éditions

Michel RICQUIER : *Vaincre le trac*, 2008, Trédaniel

Noémie ROBIDAS : *Elaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage*

Carl ROGERS : *Freedom to Learn for the 80's*. 1983, Columbus, OH, Charles E. Merrill.

Valentine MICHAUD : *Emotions in motion, L'expressivité au cœur de l'apprentissage musical*.

Cassandre VILLE : « Faire du stress son métier : l'anxiété de performance chez les interprètes de musique classique », *Tracés. Revue de Sciences humaines*. 2021 ; URL : <http://journals.openedition.org/traces/11272> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.11272>

Fred ZIMRING : *Carl Rogers (1902 – 1987), Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 429-442. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

PARTITIONS ET TRAITÉS

Anonyme : *The Division Violin*. 1685, Londres, John Playford

Johann Sebastian BACH : *Sei Solo – a violino senza Basso accompagnato*. 1720

Giovanni BASSANO : *Ricercare, Passaggi e Cadentie*. 1585, Venise

Antonio BERTALI : *Ciaccona*, 1662

Heinrich Ignaz von BIBER : *Mysterien–Sonaten*. 1678

Giovanni Battista BOVICELLI : *Regole, passaggi di musica, madrigali e motteti passeggiati*, 1594, Venise

Arcangelo CORELLI : *12 Sonate a Violino e Violone o Cembalo*. 1723, Amsterdam, Rogers

----- : *Sonata 'La Folia'*. (Op.5 No.12) 1700, Rome, Gasparo Pietra Santa

Girolamo DALLA CASA : *Il vero modo di diminuir con tutte le sorti di stromenti di fiato, & corda, & di voce humana*. 1584, Venise

Jacob VAN EYCK : *Le jardin des plaisirs de la flûte*, 1644, Amsterdam, Matthysz

Andrea FALCONIERI : *Folias echa para mi Señora Doña Tarolilla de Carallenos*. 1650

Jean-Pierre GUIGNON : *Nouvelles variations de divers airs et les Folies d'Espagne*. 1736, Paris, Mlle Bertin

Jacques Martin HOTTETERRE : *L'Art de préluder sur la flûte traversière*. 1719, Paris

Marin MERSENNE : *Harmonie universelle, contenant la théorie et la pratique de la musique*. 1636, Paris, Sebastien Cramoisy, Pierre I Ballard et Richard Charlemagne

Tarquino MERULA : *Ciaccona a 2 voci e basso continuo*.

Diego ORTIZ : *Tratado de glosas sobre clausulas*. 1553, Rome

Joachim QUANTZ : *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière*. 1752, Berlin

Francesco ROGNONI : *Passaggi per potersi essercitare nel diminuire*. 1592, Venise

Riccardo ROGNONI : *Selva de varii passaggi*. 1620, Milan

Georg Philipp TELEMANN : *Sonate Metodiche*. 1728 ; *Continuation des sonates méthodiques*. 1732 ; *3 Trietti metodichi e 3 Scherzi*. 1731

Giuseppe TARTINI : *L'Arte del arco*. 17 variations 1747 ; 38 variations 1758 ; 50 variations 1798

----- : *Traité des Agremens de la Musique*. 1770

Georg Philipp TELEMANN : *Sonate Metodiche* (1728) ; *Continuation des sonates méthodiques* (1732) ; *3 Trietti metodichi e 3 Scherzi* (1731)

Antonio VIVALDI : *Sonata "la Folia", Suonate da Camera a Tre*. op.1, 1715, Amsterdam, Estienne Roger Marchand Libraire

SITOGRAFIE

<https://www.felixbergeronmusic.ch/impro> : Félix BERGERON : *HEMU - Didactique de l'improvisation*

<https://helicon.it/it/silva-rhetoricae/> : site du stage d'improvisation Helicon, avec de nombreuses ressources sur les traités, la danse, le contrepoint, les techniques de mémorisation, etc...

<https://imslp.org/>

www.pedagogique.ch : Carine TRIPET-LIEVRE : *La créativité en enseignement / apprentissage : un effet de mode ?*, 30 avril 2018

----- : *Obstacles et résolution de problème : de l'erreur dans l'apprentissage musical*. 27 octobre 2017

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ornementation/56526> : articles *improvisation* et *ornementation*.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 : Les quatre dimensions, dessin de Julie Pascualena sur l'idée de Céline Gay des Combes

Illustration 2 : Les grilles magiques, dessin de Julie Pascualena sur l'idée de Cecilia Knudtsen

Illustration 3 : Aller-retour espace/Terre, dessin de Cecilia Knudsten, issu de ses fiches didactiques pour l'improvisation

Illustration 4 : L'A.B.C. des diminutions (1), William DONGOIS : *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance*. p.33, 2008 Éditions Color&Talea

Illustration 5 : L'A.B.C. des diminutions (2), William DONGOIS : *Apprendre à improviser avec la musique de la Renaissance*. p.33, 2008 Éditions Color&Talea